

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



Desarrollo de la autorregulación y motivación intrínseca en los  
estudiantes de educación secundaria desde la evaluación  
formativa

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación  
Secundaria con especialidad en Filosofía y Ciencias Sociales que presenta:

*Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura*

Asesora:  
*Dany Marisol Briceño Vela*

Lima, 2023

## Informe de Similitud

Yo, Dany Marisol Briceño Vela, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado


**Desarrollo de la autorregulación y motivación intrínseca de los estudiantes de educación secundaria desde la evaluación formativa,**

de la autora **Mireya Rocío Gibu Shimabukuro de Nakamura**

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 17%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 30/09/2023
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 30 de setiembre de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Briceño Vela, Dany Marisol	
DNI: <b>09129834</b>	Firma 
ORCID: 0000-0003-1544-2373	

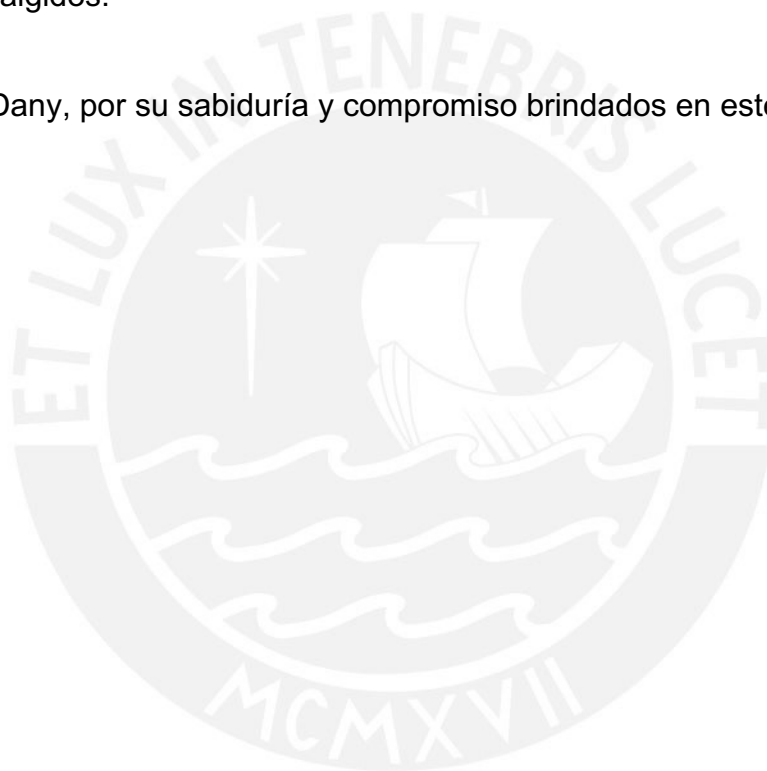
## AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la fuerza para iniciar y culminar esta investigación con constancia y dedicación.

A mi querido esposo, por brindarme su apoyo y compañía en este objetivo.

A mis queridos hijos, por aceptar con paciencia mis horas de estudios y animarme en los momentos álgidos.

A mi asesora Dany, por su sabiduría y compromiso brindados en este tiempo.



## RESUMEN

El estudio tiene como objetivo, analizar el desarrollo de la autorregulación y la motivación intrínseca de los estudiantes de educación secundaria, desde la evaluación formativa. Para ello se utiliza el método de investigación documental que permite la búsqueda, selección, análisis de fuentes y profundización en la temática abordada. En el proceso se hace uso de la matriz de análisis individual de fuentes que posibilita la sistematización de la información. La primera parte del informe trata sobre la autorregulación y las estrategias de la evaluación formativa en el nivel de secundaria. En la segunda parte, se profundiza en la motivación intrínseca y cómo promoverla desde la evaluación formativa. Entre las conclusiones podemos indicar que la evaluación formativa promueve procesos de autorregulación e involucramiento de los estudiantes en sus aprendizajes, a través de estrategias como, el comunicar desde el inicio, los propósitos o resultados de aprendizaje previstos; generar la participación en la evaluación; brindar retroalimentación formativa que a su vez favorece la autonomía. Así también, la evaluación formativa fomenta la motivación intrínseca en los estudiantes, pues aporta a la construcción de sus creencias de autoeficacia, sobre la base de sus propios desempeños y con miras a seguir mejorando, para lograr el objetivo alcanzable y posible en el tiempo. Tanto la autorregulación como la motivación intrínseca son aspectos indispensables a trabajar en la educación secundaria, ya que sientan bases sólidas para que el adolescente desarrolle y construya su proyecto de vida.

Palabras clave: autorregulación, motivación intrínseca, evaluación formativa.

## ABSTRACT

The objective of the study is to analyze, from a formative evaluation, the development of self-regulation and intrinsic motivation of secondary students. This investigation uses the documentary research method that allows the search, selection, analysis of sources and deepening the topic addressed. In this process, the use of individual source analysis matrix enables the systematization of information. The first part of the report deals with self-regulation and formative assessment strategies at the secondary school level. In the second part, we delve deeper into intrinsic motivation and how to promote it through formative assessment. Among the conclusions we can identify that formative evaluation promotes processes of self-regulation and student involvement in their own learning, through strategies such as communicating the purposes or expected learning results from the beginning; promote participation in the evaluation; provide formative feedback that encourages autonomy as well. Likewise, formative evaluation increases intrinsic motivation in students, since it contributes to the construction of their self-efficacy beliefs, based on their own performances with hopes of improving, to achieve manageable and possible goals over time. Both self-regulation and intrinsic motivation are essential aspects to work on in secondary education, since they lay solid foundations for the adolescent to develop and build their life project.

Keywords: self-regulation, intrinsic motivation, formative evaluation.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>11</b>
<b>DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN DESDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1 LA AUTORREGULACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS PROCESOS COGNITIVOS Y SOCIOEMOCIONALES</b> .....	<b>13</b>
1.1.1 Definición y procesos de la autorregulación .....	15
1.1.2 Relación entre autorregulación y retroalimentación formativa .....	19
1.1.3 Estrategias que activan la autorregulación desde la evaluación formativa e incidencia en el aprendizaje en educación secundaria .....	21
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>27</b>
<b>DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA DESDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA</b> .....	<b>27</b>
<b>2.1. LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA</b> .....	<b>29</b>
2.1.1 Definición y desarrollo de la motivación intrínseca .....	32
2.1.2 Relación entre motivación intrínseca y evaluación formativa .....	36
2.1.3 Estrategias que activan la motivación intrínseca en Educación Secundaria, desde la evaluación formativa .....	38
<b>Conclusiones</b> .....	<b>42</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>43</b>
<b>ANEXO: Matriz de análisis individual de fuentes</b> .....	<b>48</b>

## INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa tiene como uno de sus propósitos el lograr que el estudiante se involucre con su aprendizaje y asuma el control sobre los procesos que ella implica, como, comprender el desempeño esperado y reflexionar en lo que realmente ha logrado (Ravela et al., 2017; Moreno, 2016). Este involucramiento despierta el interés y la motivación, lo que impacta en el aprendizaje. Diversas investigaciones ahondan en la importancia de la autorregulación y la motivación intrínseca, y sus resultados han demostrado la incidencia positiva que puede tener en el logro de los objetivos, resultados o propósitos de aprendizaje (Sáez et al., 2022; Cleary & Chen, 2009).

A través del presente informe realizado se pretende analizar cómo se desarrolla la autorregulación y la motivación intrínseca de los estudiantes de educación secundaria, desde la evaluación formativa. En ese sentido, la autorregulación es definida como un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que los estudiantes utilizan para alcanzar objetivos y para lo cual establecen metas, planifican acciones, seleccionan estrategias, hacen uso de la retroalimentación, controlan sus afectos y motivaciones, organizan su tiempo y finalmente, evalúan sus progresos para determinar los siguientes pasos que deben realizar (Fernández et al., 2020, Cleary & Zimmerman, 2004)). La autorregulación se desarrolla a través de un proceso dinámico y cíclico en el que el estudiante, a partir de las metas que se propone, implementa acciones para alcanzarlas, se nutre de información proveniente de la retroalimentación que recibe de sus profesores y compañeros que le permiten

continuar y sostener su proceso de aprendizaje y mejora. De ahí que, las estrategias pensadas para desarrollar la evaluación formativa pueden favorecer los procesos de autorregulación, pues es una evaluación que ayuda al estudiante tanto a tener manejo sobre su propio aprendizaje como a encaminar u orientar sus acciones autorreguladas hacia el logro de sus aprendizajes.

Por otro lado, la motivación intrínseca es una disposición interior del estudiante que lo insta a realizar una actividad con interés y sin ningún condicionamiento externo. Se entiende la motivación como las creencias que poseen los estudiantes en cuanto a la importancia que tiene una meta, que los lleva a persistir con interés hasta alcanzarla. Los estudios en el nivel de secundaria dan cuenta de que los estudiantes que muestran tener motivación intrínseca incrementan su creencia de ser competentes en la realización de tareas, lo que impacta en sus éxitos académicos (Usán y Salavera, 2017). La evaluación formativa puede aportar en este sentido, al desarrollo de la motivación intrínseca, en tanto la finalidad de esta evaluación es incidir en el proceso de mejora de los estudiantes. Por ejemplo, entre las estrategias de este tipo de evaluación podemos mencionar la retroalimentación formativa, que ofrece información que permite a los estudiantes reconocer lo que van haciendo bien y ello influye en la creencia de que pueden alcanzar con éxito los objetivos de aprendizaje.

Existen estudios donde se evidencia que, a medida que los estudiantes crecen y transitan a la educación secundaria, el nivel de exigencia en las tareas se incrementa, pero el interés en realizarlas disminuye (Cleary & Zimmerman, 2004; Usán y Salavera, 2018). En el nivel de secundaria no se ofrecen tantas oportunidades para desarrollar la toma de decisiones y la autonomía de los estudiantes; las prácticas en el aula están más enfocadas en el desarrollo de los contenidos y las calificaciones (Cleary & Chen, 2009; Cuenca et al., 2017). Estas características del ambiente de aprendizaje pueden afectar los procesos de autorregulación y motivación intrínseca, lo que además puede derivar en la deserción de sus estudios (Rodríguez, 2022). Por tanto, profundizar en este tema es de suma relevancia pues las investigaciones demuestran que la autorregulación y la motivación intrínseca son predictores del rendimiento académico.

El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) hace explícito el enfoque formativo en las evaluaciones incidiendo en el aspecto procesual (Ministerio de

Educación, 2017). Se establece además que, el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y el incremento de la confianza de estos en sus aprendizajes, son propósitos de la evaluación formativa. Sin embargo, llama la atención que el aspecto afectivo y emocional que contempla este enfoque, a partir de los procesos de autorregulación y motivación del estudiante, no sean enfatizados ni desarrollados en los lineamientos del CNEB. Se hace evidente que aún tales aspectos requieren ser ampliados y tomados en cuenta en el quehacer educativo de nuestro país.

Por lo expuesto, la presente investigación tiene como objeto de estudio *el desarrollo de la autorregulación y la motivación intrínseca desde la evaluación formativa* y busca responder a la siguiente pregunta: **¿cómo se desarrolla la autorregulación y la motivación intrínseca en los estudiantes de educación secundaria desde la evaluación formativa?**

Se considera relevante el tema de investigación pues, la evaluación, es un elemento del currículo que incide en la calidad de la educación, en tanto su implementación efectiva en cuanto a sus fines, funciones y procedimientos, permitirá la mejora en todo el ámbito educativo (Álvarez, 2012). Así también, se considera importante el estudio realizado porque el desarrollo de la autorregulación y la motivación intrínseca, desde la evaluación formativa, favorece el protagonismo del estudiante con su propio proceso de aprendizaje; activa su interés por conocer su potencial para seguir avanzando hacia el logro de los objetivos trazados, los asume como suyos. De igual modo, es importante considerar su relevancia, teniendo en cuenta que, investigaciones realizadas en nuestro país como el Currículo Nacional de Educación Básica Regular reconocen que aún se requiere profundizar en la importancia de la autorregulación de los aprendizajes y motivación intrínseca de los estudiantes del nivel de secundaria, y que la evaluación formativa puede favorecer en su desarrollo.

El presente estudio se enmarca en la línea de investigación del Currículo y Didáctica porque se busca comprender, desde el elemento curricular de la evaluación, cómo se desarrolla la autorregulación y motivación intrínseca de los estudiantes, desde la evaluación formativa, que favorezca al logro de sus aprendizajes. Tiene como objetivo general, analizar cómo se desarrolla la autorregulación y la motivación intrínseca de

los estudiantes de educación secundaria desde la evaluación formativa; y como objetivos específicos: a) explicar cómo se desarrolla la autorregulación de los estudiantes de educación secundaria desde la evaluación formativa y, b) explicar cómo se desarrolla la motivación intrínseca de los estudiantes de educación secundaria desde la evaluación formativa. En el primer capítulo se aborda el tema de la autorregulación en los estudiantes de educación secundaria; su definición, proceso, relación con la retroalimentación formativa y estrategias para promoverla desde la evaluación formativa. En el segundo capítulo se explica la definición y desarrollo de la motivación intrínseca, su relación con la evaluación formativa y finalmente, las estrategias que favorecen o activan la motivación intrínseca desde la evaluación formativa.

Así también, se utiliza el método de investigación documental que busca aproximarse a una realidad o tema, a través de fuentes escritas generadas por investigadores o instituciones (Revilla, 2020). En este marco, dicho método permite responder a la pregunta de investigación encontrando significados, estableciendo relaciones, así como, identificando prácticas. Por ello, se llevaron a cabo las etapas de búsqueda y selección de documentos, lectura y análisis de las fuentes; registro de comentarios, de ideas claves, que permitieron finalmente, la elaboración del informe.

De igual modo, para la revisión de fuentes bibliográficas se tuvieron en cuenta criterios de temporalidad. Se optó por considerar publicaciones académicas, artículos de investigación, libros, handbook, investigaciones empíricas sobre el tema del 2010 al 2023. Así también, se identificaron fuentes escritas en el idioma español y un 20% en el idioma inglés. Como base de datos se utilizaron Dialnet, Scielo, Ebsco y la base de datos PUCP. Una herramienta necesaria en el proceso de recolección y análisis de documentos fue la matriz de análisis individual de fuentes que permitió organizar la información a partir de conceptos claves que permitieron encontrar relaciones entre los documentos revisados.

Por último, para asegurar la ética de la investigación se tuvieron en cuenta de modo transversal, los principios éticos de la Oficina de Ética de la investigación e Integridad Científica de la PUCP, entre los que se considera el respeto por las personas, la

beneficencia, la justicia e la integridad científica. En este sentido, el presente informe toma en cuenta el contexto de diversos estudios sobre la problemática planteada, los expone sin hacer juicios valorativos y asume con responsabilidad científica el análisis de la información y las conclusiones a las que llega el presente informe.



## **CAPÍTULO 1**

### **DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN DESDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

La evaluación formativa es definida como un proceso sistemático y planificado que desarrollan los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que les permite tomar decisiones, a partir de la revisión de las evidencias recopiladas de los estudiantes (McMillan, 2018; Ravela et al., 2017), y del nivel actual de sus aprendizajes. Ello les permitirá a su vez, realizar ajustes para que se logren las metas esperadas y promover la participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación y aprendizaje (Heritage, 2007; Wiliam, 2009). La retroalimentación para diversos autores es un elemento clave de la evaluación formativa en tanto permite la mejora de los diseños instruccionales, así como, los procesos de regulación de los aprendizajes (Anijovich, 2019; McMillan, 2018). Para Allal (2010) la evaluación formativa puede aportar en la regulación de los estudiantes si es que la retroalimentación está presente en las diversas actividades de aprendizaje desde el principio. En ese sentido, favorece la reflexión y provee de herramientas para las siguientes tareas. Para el autor esto implica considerar nuevas formas de interacción entre docentes y estudiantes, promover actividades colaborativas, considerar recursos que favorezcan la regulación de los aprendizajes, entre otros aspectos.

Según el estudio realizado por Martínez (2012), el inicio de la evaluación formativa se da con Scriven (1967), quien hace una primera distinción entre la

evaluación al final del proceso o sumativa y la evaluación en el proceso o formativa. Luego, con los aportes de Bloom (1968), la evaluación formativa se integra al diseño instruccional y el docente realiza correcciones en sus estrategias para la mejora de la calidad de la enseñanza. Sadler (1989) amplía el uso de la evaluación formativa hacia los estudiantes y propone tres elementos claves, a saber: el objetivo a lograr, la situación actual del estudiante y los pasos para alcanzar el objetivo. Con los aportes de las teorías del aprendizaje, la concepción de la evaluación formativa se enriquece y se toman en cuenta los procesos cognitivos, así como los constructos de aprendizaje que se realizan con las mediaciones sociales. Desde la literatura francófona se incorporan nuevos aspectos siendo la noción de “regulación” del aprendizaje uno de los aportes fundamentales en la evaluación formativa (Allal, 2010; Mottier, 2010).

De acuerdo a Perrenoud citado en Martínez (2012), la regulación amplía la noción de la evaluación formativa, y la retroalimentación es fuente de la regulación, pues requiere comprender cómo aprende el estudiante y cómo interioriza elementos externos en la construcción de su aprendizaje. La autorregulación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje ha ido cobrando mayor interés en estos últimos años. Las investigaciones realizadas al respecto sugieren que existe relación entre la autorregulación y el rendimiento académico porque los estudiantes son capaces de establecer metas, elaborar planes para alcanzarlo y hacer seguimiento de sus avances y dificultades (Andrade, 2010; Fernández et al., 2021; Sáez et al., 2022). Otros estudios muestran además que, estudiantes autorregulados presentan altos niveles de motivación y percepción de autoeficacia que los ayudan a tener más control frente a situaciones de dificultad. Así también en tales estudios se concluye que, la autorregulación académica se puede aprender cuando se empodera a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje y procesos de autorreflexión que les permite evaluar sus desempeños, para determinar planes de mejora en las próximas tareas (Cleary & Zimmerman, 2004).

En este primer capítulo se aborda el tema de la autorregulación en la educación secundaria desde la evaluación formativa, partiendo de su concepción para comprender cómo se desarrolla según el modelo planteado por Zimmerman. Así

también, se toma en cuenta la relación entre autorregulación y retroalimentación como proceso clave de la evaluación formativa. Finalmente, se proponen estrategias de la evaluación formativa que pueden favorecer al desarrollo de la autorregulación del estudiante.

### **1.1 LA AUTORREGULACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS PROCESOS COGNITIVOS Y SOCIOEMOCIONALES**

En nuestro país, la Educación Secundaria responde al tercer nivel de la Educación Básica Regular. Está conformado por el ciclo VI, que atiende el primer y segundo grado de Educación Secundaria; y el ciclo VII, al tercero, cuarto y quinto grado respectivamente. La población de estudiantes está conformada por púberes y adolescentes con las características propias de esta etapa evolutiva, en donde los cambios físicos tienen gran repercusión en el desarrollo cognitivo, afectivo y emocional. De acuerdo al Programa Curricular de Educación Secundaria (Ministerio de Educación, 2016) se busca que los estudiantes alcancen niveles más complejos de desempeño en sus competencias pues se encuentran construyendo progresivamente su pensamiento abstracto y crítico. Por tanto, “tienen la capacidad de autorregular su aprendizaje, aprender de sí mismos y de su entorno permanentemente” (Minedu, 2016, p. 7). De acuerdo a las características de los adolescentes según el Programa Curricular de Educación Secundaria, los estudiantes se encuentran en un período oportuno para el desarrollo de la autorregulación. Un alumno autorregulado es capaz de tener control sobre su propio aprendizaje y esforzarse por alcanzar los objetivos esperados.

Los adolescentes cuentan con un conocimiento personal que les permite ser conscientes de sus propias características de aprendizaje, sus limitaciones, y motivaciones (Andrade, 2010). En ese sentido, según los estudios de Pintrich & Schunk (2002) citados en Cleary & Zimmerman (2004), los adolescentes son capaces de asumir mayores niveles de autonomía pero que, con frecuencia, en los ambientes de la escuela no se les brinda oportunidades para desarrollarlas. La transición de la escuela primaria a la secundaria, representa cambios significativos para el adolescente. Al respecto, algunos estudios evidencian que en la medida que los

estudiantes crecen y transitan a la educación secundaria, el nivel de exigencia en las tareas se incrementa y el interés en realizarlas disminuye (Cleary & Zimmerman, 2004; Usán y Salavera, 2018). Y es que muchas veces los estudiantes no necesariamente cuentan con las habilidades requeridas para asumir con éxito las exigencias académicas, lo que conlleva a que experimenten desinterés, apatía por el aprendizaje y baja en su autoestima (Rodríguez et al., 2020) lo que puede derivar en deserción escolar. Al respecto, la evaluación formativa aporta en la autorregulación cuando proporciona una retroalimentación formativa, oportuna y cercana que brinda información de lo que el alumno debe mejorar; lo que a su vez le permite ejercer el control de sus acciones para que logre progresivamente las metas de aprendizaje.

La evaluación formativa debe comprenderse como un proceso de acompañamiento, en donde los maestros ofrezcan oportunidades y condiciones en el aula para que los alumnos reflexionen sobre sus avances, necesidades y posibilidades en la construcción de sus aprendizajes. Sobre este aspecto, Fraile et al. (2020) afirman que cuando los alumnos participan de manera más activa en la evaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, tienen un mayor compromiso con su aprendizaje. En este sentido, la participación de los alumnos en la evaluación formativa como, la clarificación de las metas de aprendizajes, la retroalimentación, la participación en los procesos de autoevaluación, evaluación de pares; entre otros procesos considerados en la evaluación formativa (William, 2009), puede favorecer al desarrollo de su autorregulación y motivación, para alcanzar objetivos de aprendizaje, con previsión y planeamiento (Andrade, 2010).

De acuerdo a los estudios de Sáez et al. (2022), el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes de secundaria es de gran importancia pues, considerando que se encuentran más próximos a la educación superior, se requiere de estudiantes que cuenten con mayor compromiso en la realización de tareas y un mejor rendimiento académico que los prepare para las exigencias de sus estudios posteriores.

### 1.1.1 Definición y procesos de la autorregulación

Desde los aportes de la literatura francófona en donde surge la noción de “regulación”, Allal (2010) distingue tres formas en las que se encuentran asociadas a la evaluación formativa: la regulación interactiva, donde los estudiantes autorregulan sus procesos de aprendizaje a través de las interacciones con él mismo, con otros, con el docente y con materiales; la regulación retroactiva, en donde se realizan adaptaciones a partir de la retroalimentación incidiendo en lo que no se logró; y la regulación proactiva que contempla nuevas actividades, considerando las diferencias entre los estudiantes.

Con el devenir del tiempo, la autorregulación ha cobrado mayor interés pues, las diversas investigaciones realizadas sobre el tema, establecen el gran impacto que tiene en el logro de aprendizajes en los estudiantes, incidiendo en el involucramiento con los procesos de evaluación y en el desarrollo de la autonomía, como de la motivación intrínseca (Andrade, 2010; Black & Wiliam, 2009; Fernández et al., 2021). Estos estudios se han concentrado principalmente en Europa y Asia, siendo más escasos en Latinoamérica (Sáez et al., 2022). Diversos autores coinciden en que la autorregulación es un proceso complejo que contempla diversos aspectos como, los cognitivos, referidos a las estrategias de aprendizaje; motivacionales como las creencias de autoeficacia y establecimiento de metas; y contextuales; acciones para regular el ambiente de aprendizaje que permiten a los estudiantes alcanzar de forma sistemática y planificada, los objetivos de aprendizaje (Cleary & Zimmerman, 2004). Fernández et al. (2021), en la revisión de literatura realizada identifican coincidencias de diversos autores que se aproximan a la autorregulación. A continuación, se presenta una tabla que recoge algunas de las dimensiones abordadas sobre el tema:

**Tabla 1**  
*Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje*

Dimensiones	Subdimensiones
Aspectos motivacionales.	Creencias motivacionales: autoeficacia, valor intrínseco y ansiedad (Pintrich y De Groot, 1990).

	<p>Autoeficacia para aplicación de estrategias, metas de aprendizaje, logro y utilidad asumida para la autorregulación (Fernández et al., 2013).</p> <p>Gestión de la motivación y del contexto (Núñez, Amieiro, Álvarez, García y Dobarro, 2015).</p>
Habilidades cognitivas.	<p>Planeación, estrategias de manejo de información y monitoreo (Schraw y Denisson, 1994; Balcikanli, 2011).</p> <p>Uso de estrategias de aprendizaje autorregulado (Pintrich y De Groot, 1990).</p> <p>Gestión del tiempo, búsqueda de ayuda y estrategias para el desarrollo de tareas en ambientes de aprendizaje por Internet (Barnard et al., 2008).</p>
Autoevaluación y metacognición.	<p>Aplicación del proceso de autoevaluación de los resultados de aprendizaje (Muchiut et al., 2008).</p> <p>Tomar conciencia sobre las necesidades y procesos de aprendizaje, y adquirir competencias metacognitivas que regulen los propios procesos (Universidad Internacional de Valencia, 2018).</p>

*Nota.* Tomado de: “Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en educación secundaria y media superior ante la contingencia de la covid-19, Fernández et al., 2021, pp. 122-123.

Para Cleary & Zimmerman (2004) los elementos claves de la autorregulación se encuentran en sintonía con el involucramiento de los estudiantes, la orientación del comportamiento para lograr los objetivos y la retroalimentación para modificar sus estrategias y comportamientos. A partir de ello, se puede definir la autorregulación como un conjunto de pensamientos, emociones y acciones que los estudiantes utilizan para alcanzar sus aprendizajes (Fernández et al., 2021) y se adaptan de manera cíclica sobre la base de la retroalimentación (Zimmerman, 2000). Otras definiciones aluden a la autorregulación como un proceso dinámico que lleva al estudiante a establecer metas, monitorear y regular sus progresos, considerando las situaciones o aspectos de su entorno para ejercer control sobre él (Boer et al., 2012). A partir de tales definiciones se puede comprender que la autorregulación permite el protagonismo del estudiante en su acción de aprender, a través de estrategias efectivas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a Andrade (2010), la autorregulación posibilita una acción decidida del estudiante cuando establece sus metas, planifica, selecciona estrategias, hace uso de la retroalimentación, controla sus afectos y motivaciones, organiza su espacio

y su tiempo, evalúa sus progresos para determinar los siguientes pasos a realizar. En este sentido se afirma que es un proceso complejo que involucra aspectos cognitivos, motivacionales y contextuales, siendo esta última de gran importancia en el desarrollo de la autorregulación ya que, en las interacciones entre profesores y alumnos, se obtiene valiosa información de lo que vienen haciendo bien, de lo que aún les falta por lograr y de las acciones que deben realizar para alcanzar el objetivo (Boer et al.,2012). Cabe precisar que, en la autorregulación, los estudiantes son fuente de retroalimentación y no solo los maestros. Aquellos, pueden dar cuenta de sus procesos de aprendizaje a través de la autoevaluación, siendo tanto la retroalimentación como la autoevaluación, elementos claves de la evaluación formativa (Andrade, 2010).

La autorregulación, como proceso activo del estudiante, toma en cuenta sus características personales como su ritmo, medios de aprendizaje, sus propias creencias motivacionales, personalidad, intereses entre otros aspectos propios. Así también, el contexto social influye en la autorregulación pues las expectativas familiares y de los maestros, la presión social o del grupo de amigos puede ejercer influencias en él. Estos aspectos o factores influyen en el proceso de autorregulación y, por tanto, no pueden perderse de vista (Cleary & Chen,2009), más aún cuando hablamos de estudiantes adolescentes quienes se encuentran en proceso de formación de su personalidad, vivencian períodos de inestabilidad emocional a causa de la crisis de identidad que se manifiesta entre otros rasgos, en resistencia, oposicionismo, angustia. Pero, por otro lado, los adolescentes desarrollan un pensamiento más reflexivo que puede ser aprovechado, desde procesos formativos de evaluación, para orientarlos a alcanzar las metas de aprendizaje de manera autorregulada.

### **Los procesos de la autorregulación**

Existen diferentes teorías que buscan explicar el desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes. La propuesta de Bandura basada en la teoría del aprendizaje social, asocia la autorregulación y la autoeficacia; mientras que, desde la propuesta de Zimmerman, se vincula la autorregulación y el aprendizaje

(Fernández et al., 2021). En este sentido Zimmerman (2000) desarrolló un modelo cíclico de autorregulación que explica cómo los estudiantes incorporan los procesos de autorregulación en distintos momentos de su accionar como, el establecimiento de objetivos o la autoevaluación; estrategias como, el manejo del tiempo y finalmente, introducen también, elementos motivacionales como la autoeficacia e interés. Estos se regulan en tres fases cíclicas y utilizan la retroalimentación de los procesos anteriores para hacer los ajustes necesarios en los próximos pasos que el estudiante realice y así poder alcanzar los objetivos de aprendizaje. A continuación, se presenta la siguiente tabla para describir las fases cíclicas de la autorregulación según Zimmerman.

**Tabla 2**

*Fases cíclicas de la autorregulación en el modelo de Zimmerman*

<b>Fases</b>	<b>Implicancias</b>	<b>Sub procesos</b>
Previsión	Procesos que implican el establecimiento de los objetivos, planificación y juicios de autoeficacia. Estos influyen en los procesos de las fases siguientes.	Se pone en juego las creencias motivacionales como la autoeficacia, así como el interés intrínseco y expectativas con las que cuenta el estudiante.
Control del desempeño	Procesos que ocurren durante las acciones que realiza el estudiante en el aprendizaje, que implica el autocontrol y el uso de estrategias de gestión del aprendizaje, como el uso de estrategias de aprendizaje o gestión del tiempo.	El estudiante emplea procesos de auto observación y autocontrol que le permiten acciones de autoinstrucción. Los estudiantes son capaces de elaborar planes estratégicos.
Autorreflexión	Procesos que ocurren después del aprendizaje o desempeño e implican la autoevaluación, autorreflexión, en base a los desempeños alcanzados. Los lleva nuevamente a la fase de previsión con nuevas estrategias de mejora.	Es la fase final del ciclo en donde se utiliza sus propios juicios a través de la autoevaluación para hacer ajustes en las futuras acciones. Elaboran conclusiones sobre su propio proceder que los lleva a mantenerse motivados en las próximas tareas aún frente a la dificultad o fracaso.

*Nota.* Adaptado de: “Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning”, Andrade, 2010, p.6.

En la primera fase se establecen las metas que se esperan alcanzar, introducen subprocesos como las creencias de autoeficacia y las creencias motivacionales, como el valor que se le da a la actividad y la utilidad que percibe al realizarla. Este primer paso es determinante para continuar con el ciclo de

autorregulación pues la claridad de las metas y el valor que se le otorgan, sostienen los esfuerzos desplegados, aún frente a las dificultades. La segunda fase se da en el desarrollo de la actividad, a través de estrategias que favorecen la implementación de un plan estratégico que les permita hacer el uso del tiempo y la realización de tareas de manera eficiente. Finalmente, la última fase está referida a la autorreflexión que el estudiante hace sobre su propio desempeño y evalúa estrategias de mejora para futuras acciones. Una fase influye a la otra y el ciclo se concluye cuando la fase de autorreflexión tiene impacto en las futuras acciones. La retroalimentación es el insumo que sostiene cada fase y permite el ciclo de mejora en los procesos de autorregulación.

### **1.1.2 Relación entre autorregulación y retroalimentación formativa**

Diversas investigaciones dan cuenta que la retroalimentación formativa tiene un impacto en la mejora de los aprendizajes y en los procesos de autorregulación pues, permite que los estudiantes sean productores y consumidores de información proveniente de la evaluación formativa, lo que a su vez posibilita reducir brechas entre lo que se espera que el estudiante aprenda y su actual desempeño (Andrade, 2010; Black & Wiliam, 2009). Anijovich (2019) considera que los procesos de retroalimentación se construyen sobre la base de vínculos de confianza entre los docentes y estudiantes, a través de los diálogos reflexivos que impactan en la toma de conciencia y la motivación de los estudiantes.

En los estudios de Hattie & Timperley (2007) se establece un modelo de retroalimentación que toma en cuenta las preguntas claves de la evaluación formativa, a saber: dónde estoy, a dónde debo llegar y qué me falta para lograrlo. Estas preguntas determinan una ruta efectiva en la mejora de los procesos cognitivos, emocionales y conductuales que los estudiantes autorregulados suelen hacerse para alcanzar sus metas y pueden incrementar el esfuerzo y el involucramiento para reducir las brechas de aprendizaje (Andrade, 2010; Hattie & Timperley, 2007; Heritage, 2007).

Por otro lado, considerando las teorías que abordan el desarrollo de la autorregulación, la retroalimentación es asumida como un elemento clave para su desarrollo pues permite que los estudiantes encaminen acciones efectivas para el logro de los objetivos de aprendizaje. En este sentido, el modelo cíclico del desarrollo de la autorregulación propuesto por Zimmerman (2000), toma en cuenta los procesos de retroalimentación de Hattie & Timperley. Seguidamente, se presenta un esquema en donde se relaciona el proceso de autorregulación y de retroalimentación.

**Tabla 3**

*Los procesos de autorregulación y de retroalimentación formativa*

Preguntas claves		Procesos de retroalimentación	Procesos de autorregulación
¿A dónde voy?	Se refiere a los objetivos que persigue el estudiante.	Comprender e interiorizar las metas de aprendizaje para que el estudiante se auto dirija hacia el logro de estos integrando la persistencia y resiliencia en sus acciones.	Las metas pueden generar desafíos y compromisos en los estudiantes. Si ellos creen que son metas significativas para su futuro puede favorecer la autorregulación de su aprendizaje.
¿Cómo lo estoy haciendo?	Se refiere a los progresos que viene demostrando el estudiante con respecto a la meta a alcanzar.	Es la información recibida ya sea del profesor, de un compañero o del propio estudiante. Será efectiva en la medida que la información esté relacionada con el progreso del estudiante.	El estudiante puede ser fuente efectiva de retroalimentación de sus propios procesos cognitivos, motivacionales y conductuales que lo pueden llevar a monitorear y regular su proceso de aprendizaje.
¿Cuál es el siguiente paso	Se refiere a las actividades que debe realizar el estudiante para seguir progresando.	En muchos casos los siguientes pasos que los docentes proponen son más tareas. Sin embargo, se puede aprovechar de manera más efectiva si se ofrecen estrategias para realizar la tarea.	Proporcionar a los estudiantes más oportunidades para adquirir habilidades de autorregulación como la selección de estrategias, organización del tiempo y tareas que puedan transferirse a otras experiencias de aprendizajes.

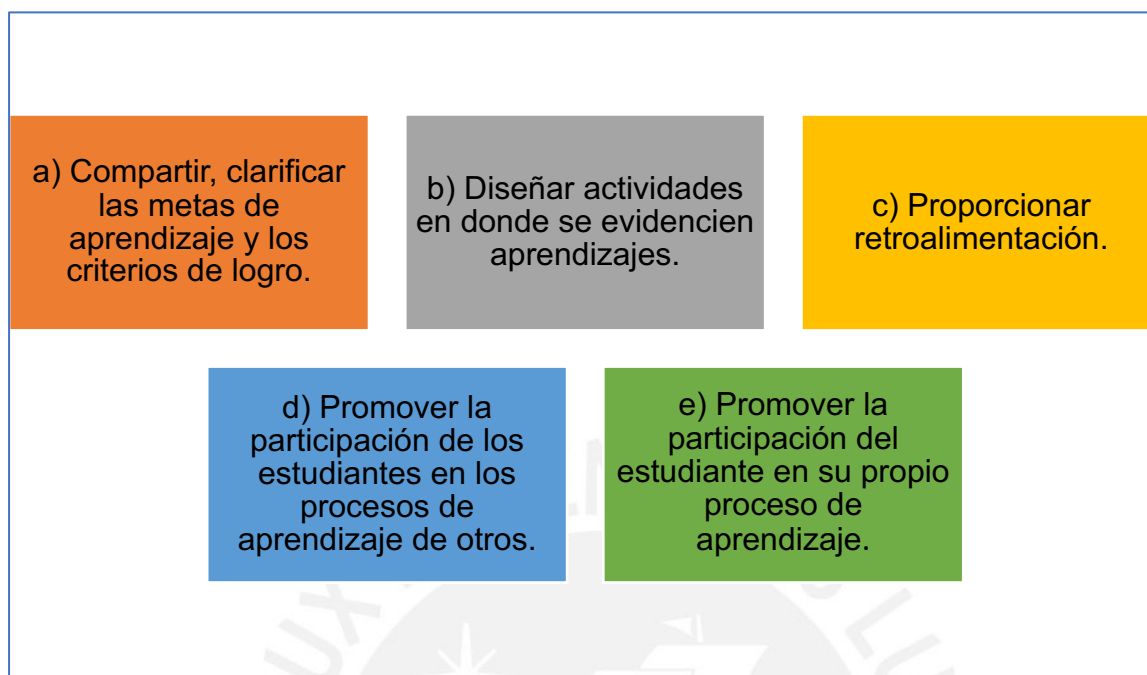
*Nota.* Elaboración propia. "Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning", Andrade, 2010, pp. 10-12. "The power of feedback", Hattie & Timperley, 2007, pp.88-90.

Los procesos de retroalimentación inciden en el desarrollo de la autorregulación, pues a partir de las respuestas que el estudiante brinda sobre su situación de aprendizaje y de las metas que debe alcanzar, puede generar acciones de monitoreo y regulación de lo que realiza. En este sentido, Hattie & Timperley (2007) afirman que tal regulación implica autonomía, autocontrol y autodisciplina, que se adaptan en el proceso de autorregulación de manera cíclica, para seguir buscando y acomodando la información proveniente de la retroalimentación (Zimmerman, 2000).

### **1.1.3 Estrategias que activan la autorregulación desde la evaluación formativa e incidencia en el aprendizaje en educación secundaria**

La evaluación formativa se convierte en una herramienta poderosa de los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando la información que se obtiene de las actividades evaluativas, permite la mejora tanto de los profesores como de los estudiantes (Heritage, 2007; Anijovich y Cappelletti, 2017). Además, la evaluación formativa ubica al estudiante como el centro de interés y, por tanto, su participación en los procesos de evaluación es un elemento característico de este enfoque de evaluación. En este sentido, William (2009) establece cinco estrategias claves de la evaluación donde toma en cuenta a los actores: docente, estudiante, grupo de pares; así como a los procesos de la evaluación formativa en cuanto a clarificar y compartir las intenciones educativas, generar evidencias de los estudiantes sobre lo que vienen aprendiendo y ofrecer retroalimentación. A partir de la combinación de los actores y estrategias, el autor plantea las siguientes estrategias:

**Figura 1**  
*Estrategias de la evaluación formativa*



*Nota.* Adaptado de: "Developing the theory of formative assessment". Black & Wiliam, 2009, p.8.

Estas estrategias guardan relación con las teorías sobre el desarrollo de la autorregulación pues, dentro de sus postulados, se pone énfasis en el papel de los agentes socializadores como, los profesores, compañeros y el mismo alumno para el desarrollo y optimización de los procesos cognitivos, motivacionales y conductuales. Se toma en cuenta, además, las variables del ambiente que están involucradas en el desarrollo de la autorregulación (Andrade, 2010; Zimmerman, 2000). En este sentido, las estrategias de la evaluación formativa propuestas por estos autores, pueden favorecer el desarrollo de la autorregulación, ya que el involucramiento de los estudiantes en los procesos evaluativos, permite tomar conciencia de sus progresos.

La retroalimentación que recibe el estudiante de sus profesores, de sus compañeros o de él mismo, lo introduce en una dinámica activa para establecer acciones encaminadas al logro de objetivos.

A continuación, se desarrolla cada una de las estrategias de la evaluación formativa y cómo pueden promover la autorregulación:

**a) Clarificar, compartir y comprender las intenciones de aprendizaje y los criterios de logros.**

Para William esta estrategia exige que los docentes expresen los objetivos de aprendizaje en una forma comprensible para que los estudiantes sepan qué se espera de ellos en las diferentes tareas que realice. En el ámbito del desarrollo de la autorregulación, Fraile et al. (2020) consideran que esta estrategia permite el involucramiento de los estudiantes en los procesos de planificación, seguimiento y autorreflexión de sus propios desempeños pues al conocer qué se espera de ellos de manera anticipada, pueden adaptar sus esfuerzos al logro de los mismos en el ciclo de previsión, de acuerdo al modelo de Zimmerman (2000). También consideran que es necesario que los profesores posibiliten oportunidades para aprender a hacer valoraciones sobre la calidad de su propio trabajo o el de sus compañeros, ejercitándose en la creación de criterios de logro, siendo la elaboración compartida de rúbricas, una estrategia efectiva.

Este proceso de creación los lleva a desarrollar habilidades para reconocer cuándo un trabajo reúne las expectativas de logro. Este aprendizaje puede tener impacto no solo en el ámbito educativo sino a lo largo de la vida. Por tanto, brindar a los alumnos esta oportunidad de aprendizaje, puede llevarlos al éxito en las distintas tareas que emprendan.

**b) Diseñar actividades que permitan obtener evidencias de aprendizajes.**

De acuerdo con William (2009), esta segunda estrategia es esencial en la evaluación formativa ya que el profesor y el propio estudiante pueden acceder a información sobre la situación actual del aprendizaje. Esta estrategia favorece los procesos de autorregulación porque permite al alumno activar sus pensamientos y motivaciones para regular sus futuras acciones. En este sentido, Anijovich y Cappelletti (2017) afirman que los diálogos reflexivos entre docentes y alumnos, a través de preguntas, por ejemplo, permite verificar lo que se viene comprendiendo en relación con los objetivos de aprendizaje. Para las autoras antes indicadas, los diálogos permiten una proyección del propio estudiante en cuanto a lo que requiere aún aprender y lo que ya aprendió, ajustando de esta manera su potencial y recursos para la próxima tarea.

La estrategia de recabar evidencias para reflexionar en cuanto al avance de lo que se viene aprendiendo aporta en los procesos de regulación; permite al estudiante desplegar estrategias para la planificación y monitoreo de sus avances, con la finalidad de persistir en el logro de las metas académicas (Sáez et al., 2022), modificando sus propios pensamientos, sentimientos y acciones, desde un proceso reflexivo y de metacognición (Andrade, 2010).

### **c) Proporcionar retroalimentación.**

La retroalimentación es considerada por diversos autores como la fuente de la autorregulación de los estudiantes (Anijovich, 2020; Mc Millan, 2018, Hattie & Timperley, 2007) y cumple su función formativa en la medida en que la información que se proporciona a los estudiantes, les permita una respuesta cognitiva que los ayude a mejorar en las siguientes tareas (William, 2009) adaptando sus pensamientos, sentimientos y acciones para cerrar las brechas de aprendizaje que identifican en la retroalimentación recibida (Heritage, 2007: Andrade, 2010).

La retroalimentación formativa es aquella que se brinda de manera oportuna y continua; permite al estudiante comprender sus aciertos, errores y fortalezas, pero, además, impacta en el aprendizaje cuando toma en cuenta el aspecto emocional del estudiante e incide en su motivación. Esta información ayuda al alumno a identificar los siguientes pasos que debe realizar y en consecuencia, a percibir que puede lograr las metas de aprendizaje (Anijovich, 2019; Moreno, 2016; Ravela et al., 2017). En este sentido, la retroalimentación formativa favorece los procesos de autorregulación porque brinda información en cuanto a la situación actual del estudiante, en lo que aún le falta por aprender y las acciones que debe realizar para lograrlo.

### **d) Promover la participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje de otros.**

Esta estrategia considera cómo los estudiantes pueden convertirse en respuesta efectiva para el aprendizaje de otros. William (2009) establece la evaluación de pares como una estrategia poderosa de aprendizaje mutuo. Por ejemplo, los estudiantes pueden hacer evaluaciones de los trabajos de sus compañeros haciendo uso de las rúbricas y así identificar el nivel de logro de estos.

Sin embargo, considera que para que sea efectiva es necesario que los estudiantes comprendan e interioricen las expectativas de aprendizaje y criterios de logro de las tareas, de tal forma que puedan hacer valoraciones de los trabajos de sus compañeros en relación a los objetivos de aprendizaje. En este sentido, las investigaciones de Fraile et al. (2020) sobre el trabajo colaborativo, establecen que es una estrategia que favorece la correulación del aprendizaje porque los miembros del grupo están focalizados en un objetivo común.

La correulación es un proceso que ayuda a los miembros de un grupo a valorar y reflexionar en torno a las evidencias de aprendizaje de manera conjunta, pero requiere también un proceso de autorregulación del propio estudiante para comprender cómo ha sido su aporte individual y qué requiere mejorar para beneficio del grupo. Por otro lado, es importante resaltar que desde el trabajo colaborativo y a través de la evaluación formativa, se puede enseñar a los estudiantes que los procesos de mejora se enriquecen en el trabajo con otros compañeros, aprendiendo y compartiendo estrategias de estudio, formas de planificar e incluso activar las motivaciones de otros compañeros. En la educación secundaria, los adolescentes muestran mayor interés en las relaciones con otros, cuentan con la capacidad de ponerse en el lugar de sus compañeros y abrirse a nuevas perspectivas. Por tanto, en este nivel de la educación básica, la estrategia de activar los aprendizajes de otros, puede ser muy efectiva.

**e) Promover la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.**

William (2009) afirma que solo los estudiantes pueden promover su aprendizaje porque son dueños de sus pensamientos, acciones y motivaciones. Por ello, la autoevaluación es una estrategia que puede garantizar la apropiación de los objetivos de aprendizaje y la regulación de los esfuerzos para alcanzarlos. Para Andrade (2010) la autoevaluación y la autorregulación son procesos que se encuentran en sintonía pues, una de las premisas que sostiene en sus investigaciones es que los propios estudiantes deben ser considerados como fuente de la retroalimentación porque tienen el acceso a sus pensamientos, sentimientos y acciones, ejerciendo el control y autonomía de sus procesos de aprendizaje.

La autoevaluación es un recurso de la evaluación formativa que contribuye, de manera efectiva, en la autorregulación de los aprendizajes y se encuentra en la última fase del modelo de autorregulación (Zimmerman, 2000). Ella permite a los alumnos reflexionar sobre las estrategias empleadas y el esfuerzo desplegado en todas las fases del ciclo, con la finalidad de mejorar en las próximas tareas. A medida que los estudiantes sean más expertos en los procesos de autoevaluación, pueden evaluar más elementos de su desempeño y tener mayor interés en disponer de más comentarios de mejora (Hattie & Timperley, 2007).



## **CAPÍTULO 2**

### **DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA DESDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

La motivación humana es un aspecto de gran relevancia en el comportamiento de las personas, pues lleva a encaminar acciones hasta alcanzar una meta esperada. Diversos estudios muestran que los estudiantes motivados intrínsecamente dedican más tiempo, esfuerzo, persistencia y demuestran mayor rendimiento académico y compromiso en las actividades en donde se involucran (Cleary & Chen, 2009; Usán y Salavera, 2018; Rodríguez et al., 2020). En la adolescencia, se evidencia una disminución en el valor que dan los jóvenes a las tareas, así como su compromiso para persistir en las mismas. Esta situación repercute directamente en su rendimiento académico y lo más preocupante, es que puede afectar en su creencia de que pueden aprender (Elliot et al., 2017; Cleary & Zimmerman, 2004). En este sentido, los estudios buscan comprender cómo la motivación puede afectar nuestras conductas a lo largo de la vida; y en el ámbito educativo, cómo puede impactar en el logro de los objetivos de aprendizaje.

El desarrollo de la motivación tiene bases afectivas, emocionales, cognitivas y sociales (Arancibia, 2007; Elliot et al., 2017) que en la adolescencia sufren importantes transformaciones que se deben considerar para responder a los nuevos intereses que muestran los estudiantes de secundaria (Cleary & Chen, 2009; Usán y Salavera, 2018). Más aún cuando las evidencias demuestran que es un período de vulnerabilidad, riesgos y de mayor índice de deserción escolar (Elliot et al., 2017).

Esta situación puede explicarse por las nuevas inquietudes de autonomía y de independencia de los adolescentes que los lleva a tomar riesgos para experimentar nuevas emociones y encontrar reconocimientos. Sin embargo, tales conductas pueden ser contraproducentes para otros cuando desafían las normas o incluso para ellos mismos, cuando caen en adicciones como el consumo de sustancias adictivas, como una forma de demostrar control sobre sus decisiones pero que denotan ausencia de responsabilidad y autoestima (Ducoing, 2019).

En el Perú y en el ámbito educativo, Cuenca et al. (2017) afirman que la transición del nivel de primaria a la educación secundaria representa un gran desafío para los estudiantes y un cambio significativo con respecto al nivel de primaria: se cuenta con más profesores que enseñan en un mismo grado, se enseñan nuevas asignaturas; se tiene un horario más extendido así como una organización escolar más rígida, entre otros aspectos que pueden impactar en la vida de los adolescentes y sus decisiones de continuar estudiando. De acuerdo a los trabajos realizados por Reátegui (2022), la deserción escolar en el nivel secundario antes de la pandemia ya registraba índices preocupantes, pues solo el 76.8% de jóvenes entre 17 y 18 años culminaba la Educación Básica Regular. Cabe entonces preguntarnos como educadores, cómo venimos motivándolos para que sean aprendices autónomos y con herramientas para su vida futura. De ahí que, promover el interés por aprender desde la motivación intrínseca, cobra especial importancia en secundaria porque podría impactar en su decisión de culminar la educación básica regular y con ello, asentar bases para continuar estudios para desarrollar un proyecto de vida futura.

La motivación intrínseca es un constructo clave para que el estudiante quiera aprender y muestre compromiso con su aprendizaje, aún en las dificultades. Su desarrollo se encuentra en relación directa con procesos internos al estudiante referidas a las creencias motivacionales y creencias de autoeficacia, así como a factores externos referidos al contexto social del alumno. En este sentido, la evaluación formativa puede contribuir en el desarrollo de la motivación intrínseca pues su implementación considera a los agentes de evaluación: al propio estudiante, a los otros estudiantes y al docente, a través de procesos participativos de evaluación formativa como la autoevaluación, evaluación entre pares y la heteroevaluación que

determinan nuevas interacciones (William, 2009) y que pueden aportar en la motivación intrínseca.

Los diversos estudios indican que cuando los estudiantes perciben que el tiempo y el esfuerzo dedicado a una tarea no coincide con los resultados esperados, la motivación e interés académico decae también (Usán y Salavera, 2018). Estos resultados nos llevan a comprender que los procesos de aprendizajes y de evaluación deben contribuir favorablemente en la motivación intrínseca del alumno, y en este sentido la evaluación formativa puede constituir una herramienta efectiva para acompañar al estudiante en la construcción de sus aprendizajes, a través de un proceso progresivo de mejora y de involucramiento del estudiante. Al respecto, Stiggins (2002) citado en Moreno (2016) relaciona la motivación y la evaluación pues, las buenas prácticas de evaluación pueden impactar en la autoestima del alumno cuando promueve su protagonismo en sus propios procesos de aprendizaje y los ayuda a ejercer control sobre sus resultados.

En este capítulo se revisará la definición de la motivación intrínseca como un tipo de motivación que favorece el interés del alumno para la consecución de sus objetivos de aprendizaje. Así también, se revisarán las nuevas propuestas de la teoría de la motivación y las variables que propician su desarrollo. Finalmente, se abordarán algunas estrategias de la evaluación formativa que pueden impactar en la motivación intrínseca del estudiante de Educación Secundaria.

## **2.1. LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

La transición de la educación primaria a la educación secundaria implica cambios significativos para los estudiantes en cuanto al grado de exigencia académica que se requiere en este nivel educativo. Los estudiantes adolescentes se encuentran en un período de grandes transformaciones en el aspecto físico, emocional, psicológico, social; siendo para algunos autores, cambios únicos en la vida de la persona y con un gran impacto en la transición a la vida adulta (Elliot et al., 2017). En el Programa Curricular de Educación Secundaria (Minedu, 2016) se evidencia esta exigencia académica en el incremento de las áreas curriculares con respecto al nivel de Primaria, así como en el grado de complejidad de los estándares

de aprendizaje que responden a un nivel de pensamiento de mayor abstracción y sentido crítico. Esta apreciación se encuentra en relación con los estudios de Cleary & Chen (2009) quienes afirman que, a diferencia de la escuela primaria, en secundaria se tienen mayores expectativas, por ejemplo, en la producción académica de los alumnos, en el nivel de autonomía que se espera de ellos, en los resultados normativos de evaluaciones estandarizadas.

Las instituciones educativas del nivel de secundaria en el Perú, deben dar cuenta de algunos de los aprendizajes logrados por los estudiantes, en la evaluación censal en segundo de secundaria; en las pruebas internacionales de Pisa (algunos colegios seleccionados) y, en algunos centros educativos privados, se aplican las pruebas externas del Programa de Bachillerato Internacional. Los estudiantes de secundaria se ven expuestos a mayores exigencias académicas sobre la base del incremento en sus funciones cognitivas, sin embargo, cabe la pregunta si se toma en cuenta también los aspectos afectivos y motivacionales que sientan bases para el desempeño que se espera en la secundaria. Diversos estudios establecen que si el contexto educativo no toma en cuenta los nuevos intereses que se producen en la adolescencia, es posible socavar la motivación de estos jóvenes aprendices en los estudios o incluso, frenar sus deseos de aprender (Ducoing, 2019; Moreno, 2016).

En la adolescencia se producen cambios significativos que se traducen en el despertar de nuevos intereses. El aspecto social y cultural cobran gran preponderancia en ellos, ya que inician una etapa de independencia de sus padres y ejercen nuevos roles sociales en los contextos en donde se desenvuelven (Elliot et al., 2017). Sobre este aspecto, las diversas teorías sobre la motivación coinciden en la importancia que ejerce el ambiente de aprendizaje (Deci & Ryan, 2017; Schunk & DiBenedetto, 2020) como un factor determinante en el desarrollo de la motivación intrínseca. En el ámbito académico, será importante promover un ambiente que ayude a los adolescentes a configurar su personalidad, fomentar su independencia y autonomía de manera responsable, promover su autoestima, brindar oportunidades para el despliegue de su potencial cognitivo, entre otros aspectos que podrían favorecer los intereses y responder a las necesidades de los adolescentes y con ello, incidir en su motivación intrínseca para querer aprender (Cleary & Chen, 2009).

Las experiencias de aprendizaje que se produzcan a través de las actividades formativas de evaluación, pueden y deben promover el fortalecimiento de las creencias de los estudiantes de que son capaces de alcanzar sus metas mediante acciones encaminadas hacia el logro de las mismas (Cleary & Zimmerman, 2004). Por el contrario, cuando esto no ocurre y el adolescente percibe que no es capaz de asumir los desafíos académicos, experimenta actitudes negativas y puede llevarlo al desinterés e incluso a decidir prematuramente el abandono de sus estudios (Usán y Salavera, 2018). La deserción escolar en la educación secundaria es un tema abordado desde hace varios años pues, representa un desafío que atender para el sistema educativo.

En el estudio que realiza Reátegui (2022) busca comprender la deserción escolar antes y después de la pandemia y las posibles causas de esta problemática en nuestro país. En sus reportes se indica que en el período 2018-2019 el índice de deserción en primaria era 1.7% mientras que el de secundaria era 3.5%. Sin embargo, se identifica una variación significativa durante y después de la pandemia pues, la deserción en secundaria disminuye y en primaria se incrementa, siendo en el período 2020-2021 una tasa de deserción de 1.2% y la de secundaria 0.8%. En el análisis que realiza Reátegui para comprender estos resultados en secundaria indica que podría deberse a la familiaridad que tienen los adolescentes en el uso de dispositivos tecnológicos, lo que podría haberles permitido adaptarse con más facilidad al servicio educativo a distancia que se ofreció en la pandemia. Los resultados de este estudio nos permiten reconocer que, si bien existe una tendencia de reducción de los índices de deserción escolar en secundaria en estos últimos años, consideramos también importante que deberían contrastarse estos datos con los índices de calidad de educación es este nivel de la educación básica regular y cómo se viene atendiendo las necesidades de estos jóvenes aprendices. Amerita que este tema se siga profundizando en próximos estudios.

La percepción de los estudiantes en cuanto a la educación como oportunidad de progreso en su vida, debe constituir un elemento importante de su motivación intrínseca y en este sentido, las investigaciones establecen que esta motivación es un importante predictor del compromiso de los estudiantes con su rendimiento académico (Cleary & Chen, 2009; Rodríguez et al., 2020) y más aún, en la

adolescencia en donde los jóvenes, por las características propias de esta etapa, se encuentran en un período de incertidumbre frente a su futuro (Elliot et al., 2017). Por tanto, ahondar en la motivación intrínseca de los estudiantes de secundaria se torna relevante y más aún en un contexto de post pandemia en donde han surgido nuevas demandas en el contexto educativo, tanto académicas como sociales y emocionales.

### **2.1.1 Definición y desarrollo de la motivación intrínseca**

Existe abundante literatura con respecto a la motivación en la educación y algunos autores afirman además que, la evaluación formativa, puede ser una fuente de motivación e incentivo para que los estudiantes quieran aprender al participar de manera más activa en su proceso de aprendizaje. En este sentido, Moreno (2016) afirma que la evaluación permite al estudiante adquirir información que le permite mejorar y persistir en sus objetivos académicos siendo las buenas prácticas de evaluación un factor importante en la motivación intrínseca del estudiante, al acompañarlo a superar sus dificultades y reforzar en aquello que viene haciendo bien.

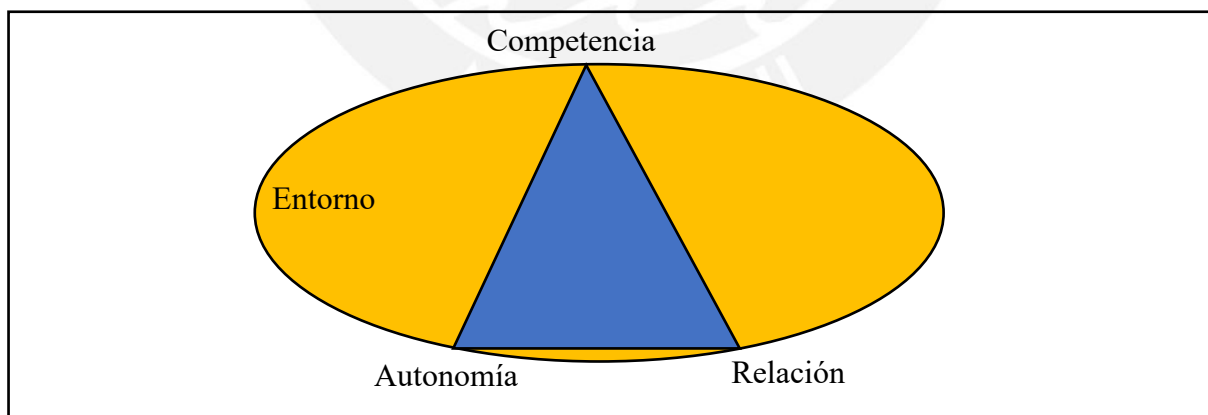
La motivación es definida como la creencia que tiene la persona para alcanzar un resultado valioso y que es deseado porque satisface alguna necesidad (Arancibia et al., 2008). La motivación en la actualidad viene siendo comprendida como un proceso dinámico, interno que involucra dimensiones cognitivas y afectivas de las personas que los lleva a perseverar en la consecución de una meta (Schunk & DiBenedetto, 2021). Por tanto, es un proceso activo que puede explicar y en algunos casos, predecir el logro de resultados (Cleary & Chen, 2009; Rodríguez et al., 2021)

En el ámbito escolar, se entiende la motivación como las creencias que poseen los estudiantes en cuanto a la importancia que tiene una meta y los lleva a persistir con interés hasta alcanzarla de manera sostenida (Usán y Salavera, 2018). Desde esta concepción, la creencia que tiene un estudiante sobre el valor de una meta implica un desafío para los docentes quienes proveen continuamente de información sobre distintas tareas y actividades que realiza en el aula, cabe por tanto la necesidad de tomar en cuenta el período sensitivo en el que se encuentran los estudiantes de secundaria, quienes miran con mayor interés la vida adulta, ocupacional, profesional. En nuestra práctica docente y desde la asignatura que se desarrolla ¿hemos considerado qué intereses tienen los adolescentes o estamos más preocupados en

culminar nuestras programaciones, cumpliendo con los contenidos que debemos cubrir en un período? ¿Nuestras prácticas evaluativas han promovido la motivación de nuestros estudiantes para que quieran seguir mejorando o han sido un obstáculo para fomentar su interés por aprender? Responder estas preguntas implica ahondar en los tipos de motivación y los procesos que permiten su desarrollo.

Se han desarrollado diversas teorías que intentan explicar los tipos de motivaciones que existen, las variables que afectan su desarrollo y cómo impactan en la conducta. En este estudio nos aproximamos a esta temática desde la Teoría de la Autodeterminación (TDA) propuesta por Decy & Ryan (2017), quienes entienden la motivación como un continuo y diferencian la motivación autónoma, que condiciona la capacidad de la persona para elegir y tomar decisiones; de la motivación controlada, que responde a factores externos que ejercen presión y control para activar la conducta. Esta teoría sustenta que las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas que repercuten en las acciones de los individuos, a saber: necesidad de competencia, necesidad de autonomía y finalmente, necesidad de relación. A partir del siguiente esquema se busca comprender la relación de estas necesidades.

**Figura 2**  
*Necesidades psicológicas básicas*

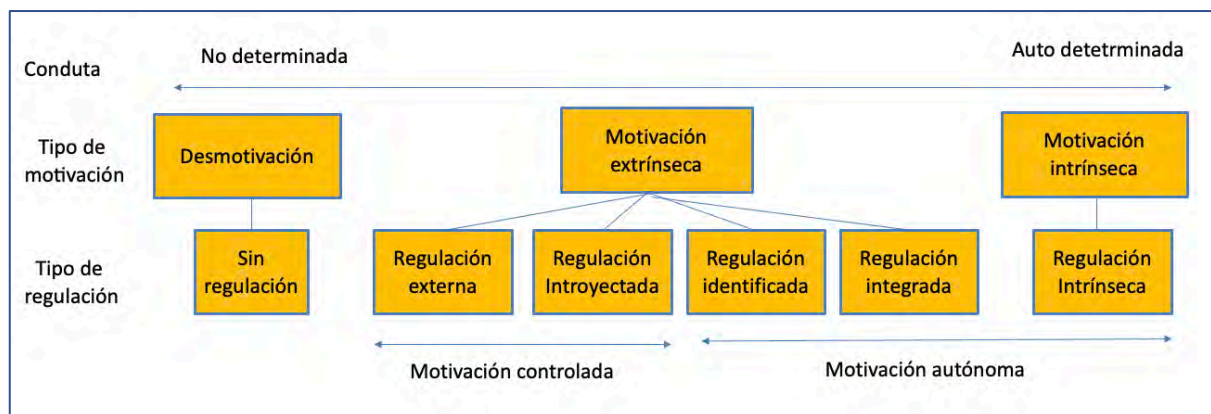


*Nota.* Elaboración propia.

La motivación humana busca atender estas necesidades universales que deben ser satisfechas y en la medida que los entornos respondan a estas necesidades, se garantiza capacidades para una conducta autorregulada.

Esta teoría concibe la motivación como un continuo y no como un concepto unitario (se tiene o no se tiene), además sostiene que hay variadas formas de motivación que permiten predecir el compromiso de una persona para realizar una actividad (Usán y Salavera, 2018). A partir del siguiente cuadro se explica las distintas formas de motivación y su relación con los tipos de regulación.

**Figura 3**  
*Tipos de motivación*



*Nota.* Adaptado de: "Self determination theory", Ryan & Deci, 2017.

La TDA diferencia tres tipos de motivaciones: la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. El desarrollo de las distintas formas de motivación está en relación con el tipo de regulación a las que se encuentre expuesto la persona. A continuación, se desarrollan cada una de ellas:

- a. Desmotivación: no existe ninguna intención para actuar y por lo tanto no hay ninguna regulación por parte de la persona.
- b. Motivación extrínseca: para la TDA existen diferentes tipos de motivaciones extrínsecas y varían en su relación de autorregulación que desarrolla la persona.
  - Motivación extrínseca de regulación externa: está condicionada por factores externos que regulan la conducta como los premios o castigos. Es la motivación menos autónoma pues la conducta está en función de consecuencias externas impuestas que ejercen control en las decisiones.
  - Motivación extrínseca de regulación introyectada: se actúa para evitar la culpa o desaprobación, o para incidir en la autoestima y aprobación de

otros. Esta motivación si bien es interna, la conducta continúa controlada por factores externos que generan baja autorregulación y autonomía.

- Motivación extrínseca de regulación identificada: cuando las acciones que realiza la persona son voluntariamente aceptadas porque le son valiosas al interiorizarlas con sus propias creencias o valores.
  - Motivación extrínseca de regulación integrada: es aquella que integra los principios y valores de la persona. Es la forma más autónoma de motivación extrínseca, pero sigue siendo extrínseca porque la conducta sigue estando en relación a condicionamientos externos y no por el disfrute mismo de la actividad.
- c. Motivación intrínseca: es aquella que activa a las personas a realizar acciones que les son agradables y el hecho de realizarlas les generan interés. Para la TDA es el prototipo de la conducta autodeterminada. En este sentido, la persona realiza acciones con decisión para alcanzar los objetivos y está en relación directa con una motivación y regulación intrínseca. Actúa por el disfrute de la actividad misma sin condicionamientos externos que la coaccionen o regulen.

Desde la TDA se puede comprender que la motivación humana es un constructo continuo que está condicionado por el contexto social. El ambiente puede favorecer el desarrollo de la motivación regulada e intrínseca siempre y cuando provea de recursos que permitan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como la autonomía, la competencia y las relaciones sociales (Shunk & DiBenedetto, 2020). Es importante además resaltar que, desde el postulado de esta teoría, la mayoría de los comportamientos responde a motivaciones múltiples y en el ámbito educativo es relevante considerar que, como docentes, debemos proveer distintas estrategias que atiendan los intereses de nuestros alumnos. Ofrecer premios y castigos solo fomentaría una motivación controlada que socavaría la autonomía de los alumnos y limitaría el desarrollo de aprendizajes autorregulados. Los docentes, desde la evaluación formativa, deben ofrecer un contexto que posibilite el reconocimiento de lo que ellos van siendo capaces de hacer y de las dificultades que van venciendo a través, por ejemplo, de la retroalimentación formativa. Además, que tome en cuenta los intereses propios de la edad, así como a dar valor a las actividades que realizan

con la finalidad de incidir en una motivación regulada que propicia el disfrute e interés de aquello que se aprende y los incite a explorar en nuevos aprendizajes.

### **2.1.2 Relación entre motivación intrínseca y evaluación formativa**

La evaluación formativa se desarrolla durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y por ello puede proveer de información a los estudiantes en cuanto a sus avances y aspectos por mejorar. Por tanto, una de las funciones de esta evaluación es la de regular los esfuerzos realizados, la autonomía con los objetivos de aprendizajes. En este sentido, la evaluación formativa puede impactar en el compromiso del alumno, en su decisión de continuar mejorando y con ello esta evaluación puede incidir en la motivación intrínseca a través de procesos activos de involucramiento del estudiante (Moreno, 2016).

Las prácticas evaluativas en las aulas muchas veces están centradas en la calificación; es decir, en evaluaciones sumativas que buscan dar cuenta de los logros individuales de los estudiantes a través de reportes de avances en los diferentes períodos del año escolar. Es importante señalar que todos los sistemas educativos deben brindar información sobre los resultados de aprendizaje alcanzado por sus estudiantes, pero constituye un problema cuando la evaluación solo es una rendición de cuentas y olvida que puede ser una estrategia que favorezca la motivación intrínseca de los alumnos (Anijovich y Cappelletti, 2017; McMillan, 2018). Sobre este aspecto, diversos autores advierten del peligro de prácticas evaluativas centradas en calificaciones pues llevan a que los estudiantes centren su atención en “aprobar o desaprobado” un curso, y dejen en un segundo plano la comprensión de su nivel de aprendizaje y su interés por seguir aprendiendo (Ravela et al., 2017). Las calificaciones aportan información parcial del logro de aprendizaje y proporcionan condicionamientos externos que pueden movilizar la conducta de los alumnos, pero, no necesariamente promueven la motivación intrínseca en el aprendizaje (Moreno, 2016).

El desafío de la evaluación formativa es que la información que se obtenga de los procesos de aprendizaje de los alumnos esté al servicio de su mejora y bajo el postulado de que todos pueden aprender (Anijovich y Cappelletti, 2017). El estudiante no solo necesita saber cuán cerca o lejos se encuentra de las expectativas de logros

de aprendizaje a través de la calificación, sino que requiere información para comprender cómo aprende, qué ha hecho bien, qué puede hacer mejor y cómo puede llegar a aprender mejor. Los procesos de la evaluación formativa pueden alimentar la motivación intrínseca e incrementar la creencia de que los objetivos de aprendizaje son alcanzables, porque comprende qué se espera y sabe cómo alcanzarlo.

La evaluación formativa y la motivación intrínseca son procesos afines y, a partir de la siguiente tabla, se puede encontrar dicha relación.

**Tabla 4**

*Relación entre evaluación formativa y la motivación intrínseca*

<b>Evaluación formativa</b>	<b>Motivación intrínseca</b>
La evaluación formativa se desarrolla en el aula, en el día a día y a través de interacciones cercanas entre docentes y estudiantes. Es una evaluación que promueve el acompañamiento al estudiante a través de procesos evaluativos dialogados sobre los logros de aprendizaje.	La motivación intrínseca se asienta sobre bases afectivas, emocionales, cognitivas y sociales. Las acciones que fortalecen los vínculos y relaciones incentiva el interés porque responde a una necesidad psicológica básica de toda persona.
La evaluación formativa permite que los estudiantes comprendan las expectativas de aprendizajes y cuándo es que alcanzan el éxito académico.	El estudiante muestra interés en aquello que comprende que puede hacer bien y que tiene un valor para acciones futuras.
Es una evaluación que no está centrada en la calificación sino en el proceso de mejora del estudiante. Las prácticas evaluativas centradas en la calificación condicionan de manera extrínseca su esfuerzo.	El interés por aprender y continuar explorando nuevos aprendizajes no depende de factores externos como las recompensas o castigos. Es el disfrute por la actividad misma.
La evaluación formativa puede ayudar a encontrar un recto equilibrio entre el desafío de una tarea y las posibilidades para realizarla con éxito.	La motivación intrínseca se favorece si existe un recto equilibrio entre la dificultad de la tarea y las competencias del estudiante. Se fortalece su creencia de que puede aprender y mejorar continuamente. De lo contrario, puede impactar en actitudes de desinterés,

	aburrimiento o ansiedad si experimenta que la dificultad lo sobrepasa.
La evaluación formativa cumple la función reguladora cuando promueve la reflexión del estudiante sobre lo que ha logrado, lo que se espera y los pasos que debe realizar para alcanzar las metas de aprendizaje.	La motivación intrínseca se nutre de la información que obtiene el estudiante sobre su desempeño en una tarea. Sin experiencia de éxito académico no se puede construir la creencia de que sí lo puede lograr.

*Nota.* Elaboración propia

La evaluación formativa al estar inserta en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite sostener los aprendizajes de los estudiantes cuando incide en la mejora de los desempeños, de manera autónoma y los aproxima progresivamente al éxito académico. Si no existe experiencia de mejora difícilmente se construye la creencia de que el estudiante es capaz de aprender, por el contrario, se refuerza su desinterés, desaliento, conductas de abatimiento o rebeldía lo que tendrá repercusión en su autoestima y en su valoración como aprendiz. La evaluación formativa fomenta autonomía y esto genera motivación intrínseca pues, las acciones del estudiante se traducen en objetivos viables de alcanzar.

### **2.1.3 Estrategias que activan la motivación intrínseca en Educación Secundaria, desde la evaluación formativa.**

Desde la teoría cognitiva social de Bandura, se establece el concepto de la autoeficacia como un constructo motivacional clave, que impacta en la conducta y está influenciado por variables del contexto. La autoeficacia es definida como la creencia que tiene una persona sobre sus capacidades para aprender o realizar acciones (Shunk & DiBenedetto, 2020). Las investigaciones han demostrado su impacto en el desarrollo de habilidades complejas, así como, en acciones de autorregulación que mejoran el rendimiento de los estudiantes. En este sentido, se evidencia que estudiantes que se sienten eficaces en el aprendizaje, muestran mayor motivación para participar en actividades, realizan mayores esfuerzos, persisten frente a las dificultades, establecen acciones de autorregulación para alcanzar las metas (Cleary & Zimmerman, 2004; Schunk & DiBenedetto, 2020).

La autoeficacia o percepción que tiene la persona sobre su potencial para aprender, se desarrolla a partir de fuentes que van informando sobre su desempeño y le permiten evaluar su autoeficacia en las tareas que realiza. Algunas de estas fuentes de información son: los logros de desempeño, las experiencias vicarias, las metas y autoevaluaciones de progreso, las expectativas de resultados. Esta información influye tanto en la motivación intrínseca como en la autoeficacia.

La motivación intrínseca del estudiante es un elemento importante de la evaluación formativa porque es una práctica centrada en el alumno y promueve su involucramiento en los procesos de aprendizaje, mediante una participación activa en el logro de las metas. Para diversos autores, la evaluación formativa está al servicio del que aprende (Anijovich y Cappelletti, 2017) pues en este enfoque, la información que se recoge debe ayudar al estudiante a querer seguir aprendiendo en un proceso continuo de mejora. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa provee de estrategias para favorecer el involucramiento del estudiante y su motivación. Brookhart (2008), citado en Ravela et al. (2017) afirma que el foco de atención de la evaluación formativa está tanto en los factores cognitivos (información sobre su proceso de aprendizaje) como en los factores motivacionales (sentimientos de control sobre su aprendizaje) porque están involucrados con las experiencias de autoeficacia y autorregulación. En la siguiente tabla se presentan algunas estrategias de evaluación formativa que podrían favorecer el desarrollo de la motivación intrínseca en los estudiantes de secundaria, así como, las consideraciones a tener en cuenta en el contexto educativo de los estudiantes.

**Tabla 5**

*Estrategias de la evaluación formativa para el desarrollo de la motivación intrínseca*

Estrategias de la evaluación formativa	Implicancias para el estudiante	Incidencia en la motivación intrínseca	Consideraciones
Ayudar a comprender a los alumnos los objetivos de aprendizajes y se apropien de estos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende e interioriza los objetivos de aprendizaje.</li> <li>- Identifica lo que requiere para lograr el objetivo.</li> </ul>	Las metas de aprendizaje son fuentes de motivación porque ayudan a enfocar y sostener los esfuerzos. (Shunk & DiBenedetto, 2020).	Los objetivos de aprendizajes específicos, desafiantes pero alcanzables inciden en la autoeficacia y motivación intrínseca (Shunk &

	- Analiza el valor y la utilidad de la actividad.	Presentar explícitamente el significado y la utilidad de la tarea afecta el compromiso de los estudiantes para realizarlas (Rodríguez et al., 2021).	DiBenedetto, 2020).
Elaborar con los estudiantes los criterios de evaluación.	- Comprende las expectativas de logros de aprendizajes. - Materializa el significado de éxito académico en una tarea.	Fomentar la participación de los adolescentes contribuye en un ambiente que tome en cuenta sus intereses (Cleary & Zimmerman, 2004).	Los adolescentes requieren ambientes que consideren su necesidad de autonomía y control (Elliot et al., 2017).
Retroalimentar formativamente	- Explica lo que comprende de la retroalimentación brindada. - Establece estrategias para mejorar. - Conoce cuán cerca/lejos se encuentran con respecto al objetivo de aprendizaje.	La retroalimentación es una variable ambiental clave que incide en la autoeficacia y motivación. Fuente de información que incrementa la creencia de que se está progresando (Shunk & DiBenedetto, 2020).	Hay mayor incidencia en la motivación intrínseca cuando la retroalimentación está enfocada no solo al esfuerzo sino a la capacidad (Shunk & DiBenedetto). Hay mayor compromiso en el aprendizaje cuando la retroalimentación es sobre los procesos de autorregulación (Hattie & Timperley, 2007).
Involucrar a los alumnos en los procesos de autoevaluación y evaluación de pares	-Reflexiona en sus propios aprendizajes. -Autorregula su capacidad para aprender. -Desarrolla habilidades cognitivas y socioemocionales	Analizar sobre las causas que perciben sobre sus resultados puede incidir en motivaciones futuras más aún cuando pueden ejercer control sobre estas (esfuerzo, estrategias) (Cleary & Zimmerman, 2004; Shunk & DiBenedetto, 2020).	Promover contextos que favorezca las necesidades básicas de competencia, autonomía y relación incide en la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2017). Los adolescentes tienen gran interés por interactuar con otros y muestran sensibilidad en el aprendizaje social (Elliot et al., 2017).

Incentivar la elaboración de materiales que recaben sus avances como, por ejemplo, los portafolios.	-Tiene evidencias de sus progresos a través del tiempo.	-Incrementar su creencia de que puede mejorar y confiar en sus capacidades.	Promueve la metacognición llevando al estudiante a hacer un recorrido sobre sus avances y logros (Anijovich y González, 2011).
Saber gestionar el error y el acierto para la mejora.	-Reconoce y acepta sus propias dificultades y fortalezas -No tener miedo al error pues puede ser fuente de crecimiento.	-Enfrentar el error puede generar motivación intrínseca pues lo desafía a mejorar en acciones futuras. -Compartir los aciertos incrementa el aprendizaje, el reconocimiento como construcción colectiva, la autonomía personal y colectiva.	El error y el acierto son oportunidades para aprender y fortalecer las capacidades de los estudiantes (Anijovich y González, 2011).

Nota. Elaboración propia

Las estrategias presentadas en el cuadro anterior toman en cuenta que la motivación intrínseca es un tipo de motivación que favorece conductas reguladas y promueven la autonomía. Así también, se considera que los adolescentes presentan intereses particulares de independencia, requieren el ejercicio de autocontrol, que necesitan de las relaciones con otros, que priorizan el valor de utilidad que dan a las actividades que realizan. Como se planteó en párrafos anteriores, el desarrollo de la motivación se encuentra en relación con factores emocionales, cognitivos y del contexto social-ambiental, por tanto, las estrategias pedagógicas deben tomar en cuenta estos nuevos intereses que permitan al adolescente motivarse con el logro de los objetivos académicos. En este sentido, la evaluación formativa es una herramienta pedagógica que puede incidir en la motivación intrínseca cuando favorece el involucramiento de los alumnos con sus procesos de aprendizaje, brinda retroalimentación y la información que obtiene de ella, incrementa su creencia de que es capaz de aprender y de mejorar.

## Conclusiones

1. La evaluación formativa tiene como finalidad que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados a través de procesos de autorregulación y motivación intrínseca, desde una aproximación de acompañamiento y desde nuevas interacciones en los procesos de evaluación. Ello, con la finalidad de atender las necesidades particulares de los estudiantes de secundaria.

2. Los estudiantes de educación secundaria se encuentran en un período de cambios significativos y de construcción de su propia identidad, siendo, además, un tiempo de incertidumbre frente a la vida adulta futura. Por tanto, es importante que los estudiantes de este nivel cuenten con herramientas para realizar con éxito las metas que se propongan, y la evaluación formativa puede ser un puente para ello, si es que incide en la formación y manejo de estrategias de autorregulación, fomente creencias de autoeficacia que permitan a los estudiantes, percibir y reconocer que los aprendizajes, los objetivos trazados son posibles y alcanzables progresivamente.

3. Un componente clave de la evaluación formativa es la retroalimentación oportuna, porque ayuda al estudiante a comprender a profundidad, cómo aprende y cómo puede mejorar sus desempeños. Esta es una estrategia que puede contribuir de manera efectiva a los procesos de autorregulación y motivación intrínseca pues, su sentido es proveer de información relevante, que incida en los aspectos cognitivos y socioemocionales de los estudiantes, para el logro y mejora progresiva de los aprendizajes.

4. El desarrollo de la autorregulación y la motivación intrínseca de los estudiantes de secundaria requiere de ambientes, de entornos físicos y socioemocionales propiciatorios de la curiosidad, el interés, de interacciones activas entre los adolescentes y de aprendizajes activos. Además de condiciones y oportunidades de participación, ejercicio de la libertad, la autonomía, entre otros. La evaluación formativa puede promover estos aspectos al tomar en cuenta a los agentes de evaluación, los procesos cognitivos y ritmos de aprendizaje; los momentos oportunos para recoger evidencias y proporcionar retroalimentación a través de diferentes estrategias; entre otros que, al integrarse, fomentan un entorno favorable para el desarrollo de la autorregulación y motivación intrínseca.

## Referencias

- Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. *International Encyclopedia of Education*, 3, 348-352.  
<http://unige.ch/fapse/people/allal/doc/Allal2010.pdf>
- Álvarez, J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta, y F. Imbernón. (coord.) *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII*, 19.  
[https://www.uned.ac.cr/academica/images/Lectura\\_1\\_juan\\_manuel\\_alvarez.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/images/Lectura_1_juan_manuel_alvarez.pdf)
- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. *NERA Conference Proceedings 2010*, 25.  
[http://digitalcommons.uconn.edu/nera\\_2010/25](http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2010/25)
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Educación.
- Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación formativa*. Summa.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). Manual de psicología educacional. *Ediciones Universidad Católica de Chile*.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1).  
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

- Boer, H., Bergstra, A. & Kostons, D. (2012). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. Groningen: GION  
[https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/54332660/Effective Strategies for Self-regulated Learning.pdf](https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/54332660/Effective_Strategies_for_Self-regulated_Learning.pdf)
- Cleary, T. & Chen, P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology* 47(5), 291-314.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022440509000260?via%3Dihub>
- Cleary, T. & Zimmerman, J. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5).  
[https://www.researchgate.net/publication/227506920\\_Self-Regulation\\_Empowerment\\_Program\\_A\\_school-based\\_program\\_to\\_enhance\\_self-regulated\\_and\\_self-motivated\\_cycles\\_of\\_student\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/227506920_Self-Regulation_Empowerment_Program_A_school-based_program_to_enhance_self-regulated_and_self-motivated_cycles_of_student_learning)
- Cuenca, R., Carrillo, S., de los Ríos, C., Reátegui, L. y Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.  
[https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/923/Cuenca-Ricardo\\_Calidad-Equidad-Educacion-Secundaria.pdf;jsessionid=8F890DF458C54D7B6F943795FFA281A3?sequence=1](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/923/Cuenca-Ricardo_Calidad-Equidad-Educacion-Secundaria.pdf;jsessionid=8F890DF458C54D7B6F943795FFA281A3?sequence=1)
- Deci, E. & Ryan, R. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Ducoing, P. (2019). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-educacion-secundaria-en-el-mundo-el-mundo-de-la-educacion-secundaria-mexico-y-peru>

Elliot, A., Dweck, C. & Yeager, D. (2017). *Handbook of competence and motivation. Theory and application*. The Guilford Press.

Fernández de Castro, J., Ramírez, L. y Rojas, L. (2021). Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en educación secundaria y media superior ante la contingencia de la covid-19. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, (31). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2122>

Fraile, J., Gil, M., Zamorano, D. & Sánchez, I. (2020). Self-regulated learning and formative assessment process on group work. *RELIEVE – Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 26(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What do teachers need to know and do? *The Phi Delta Kappan*, 89 (2), 140-145. [https://www.jstor.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/20442432?seq=5#metadata\\_a\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/20442432?seq=5#metadata_a_info_tab_contents)

McMillan, J. (2018). *Classroom assessment. Principles and practice that enhance student learning and motivation*. Pearson.

Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e9a4990f-9164-41eb-8b27-1298e169ac86%40sdc-v-sessmgr01>

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa curricular de educación secundaria*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. [https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronic/o/Evaluacion del aprendizaje .pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronic/o/Evaluacion%20del%20aprendizaje%20.pdf)

Mottier, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos. En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (pp. 43-67). Paidós.

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>

Reátegui, L. (2022). *Pandemia y deserción escolar en la educación básica regular: factores asociados y posibles efectos, 2017-2021*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4301203/Pandemia%20y%20desercion%20escolar%20en%20la%20Educacion%20Basica%20Regular%3A%20Factores%20asociados%20y%20posibles%20efectos%2C%202017-2021..pdf?v=1679494937>

Rodríguez, P., Cecchini, J., Méndez, A. y Sánchez, B. (2021). Motivación intrínseca, inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje: un análisis multinivel. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 21 (82), 235-252. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista82/artmotivacion1200.htm>

- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B. y Estévez, I. (2020). Motivación intrínseca y utilidad percibida como predictores del compromiso del estudiante con los deberes escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 93-99.  
<https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/download/23331/20683>
- Sáez, F., López, Y., Arias, N. y Mella, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 167-191. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1247>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Self-efficacy and human motivation. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 153–179). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Act.Psi* 32(125), 95 -112.  
[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-35352018000200095](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-35352018000200095)
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4 (3), 15-44.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3845014>
- Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50031- 7

## ANEXO: Matriz de análisis individual de fuentes

Referencia (APA 7ª. edición)	Tipo de fuente	Término que agrupa las citas	Palabras claves - conceptualizaciones
Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. <i>International Encyclopedia of Education</i> , 3, 348-352.	Artículo	Evaluación formativa y autorregulación.	Definición de Regulación de aprendizajes desde dos sentidos: alumnos y actividades de enseñanza y aprendizaje Procesos de autorregulación: establecimiento del objetivo, seguimiento del objetivo, interpretación de la retroalimentación y ajuste de acciones (Zimmerman y Schunk, 2001). Evaluación formativa y sumativa, pueden fomentar procesos de autorregulación.
Álvarez, J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta, y F. Imbernón. (coord.) <i>Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII</i> (pp. 139–158).	Artículo	Evaluación formativa  Objetivo de la evaluación formativa	La evaluación como recurso de aprendizaje: la evaluación como garantía de los procesos de la calidad de la educación. Si no hay evaluación no hay aprendizaje: la evaluación es reflexión. Evaluación: elemento clave del currículo para transformar la educación. Evaluar para formar: el objetivo principal de la evaluación en contextos de formación es ayudar a quien aprende.
Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. <i>NERA Conference Proceedings 2010</i> . Paper 25.	Artículo	Autorregulación y evaluación formativa.  Estrategias de evaluación formativa.	Modelo de autoevaluación y la autorregulación en el aula. Estrategias de evaluación formativa. Aprendizaje autorregulado: proceso donde los alumnos proponen metas, monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento para alcanzar sus metas. La autoevaluación: proceso clave de la evaluación formativa que favorece los procesos de autorregulación. Aprendizaje autorregulado es un proceso dinámico de esforzarse por alcanzar los objetivos de aprendizaje modificando los propios pensamientos, sentimientos, acciones.
Anijovich, R. y González, C. (2011). <i>Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos</i> . Aique Educación.	Libro	Retroalimentación formativa: instrumentos	La retroalimentación formativa: beneficios y vicios. Los portafolios: colección de evidencias de aprendizajes donde el estudiante puede ver sus progresos. Instrumento basado en la reflexión sobre el logro de aprendizajes. El error como oportunidad de aprender: modos de entender el error. Corrección de errores en el aula y en las evaluaciones.

<p>Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). <i>La evaluación como oportunidad</i>. Paidós.</p>	<p>Libro</p>	<p>Evaluación formativa: conceptos y elementos claves</p>	<p>Diferencia entre evaluación para el aprendizaje y evaluación formativa. Perrenoud: dos lógicas de evaluación del aprendizaje y al servicio del aprendizaje. Prácticas evaluativas y evidencias de aprendizajes.</p>
<p>Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). <i>Manual de psicología educacional</i>. Ediciones Universidad Católica de Chile.</p>	<p>Libro</p>	<p>Motivación intrínseca y extrínseca. Rendimiento escolar</p>	<p>Autoestima y rendimiento escolar: autoestima como el componente del autoconcepto, incluye dos aspectos básicos: la autoeficacia (la convicción de ser competente y valioso para otros) y la autovaloración (emociones, afectos, valores y conductas respecto de sí mismo). Motivación intrínseca y extrínseca: creencia de que podemos alcanzar un resultado valioso. Otras definiciones: como un estado o producto, y no como un proceso (p. 230). Motivación intrínseca: existe en ausencia de refuerzos externos Motivación extrínseca: depende de recompensas observables.</p>
<p>Boer, H., Bergstra, A., &amp; Kostons, D. (2012). Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis. <i>Groningen: GION onderzoek/onderwijs</i>.</p>	<p>Artículo</p>	<p>Autorregulación: conceptos y procesos. Estrategias de autorregulación. Autorregulación y motivación</p>	<p>Metaanálisis de investigaciones sobre estrategias efectivas destinadas a mejorar el desempeño de los alumnos en varios dominios diferentes tanto en primaria como secundaria. Concepto de autorregulación: 5 elementos claves: participación activa, orientación a la meta de aprendizaje, regulación cognitiva - metacognición. Estrategias de aprendizaje: metacognición y motivación.</p>
<p>Cleary, T. J., &amp; Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. <i>Psychology in the Schools, 41(5)</i>, 537–550.</p>	<p>Artículo</p>	<p>Autorregulación: definición y procesos Autorregulación en educación secundaria</p>	<p>Definición de autorregulación - autorregulación de procesos, automotivación y estrategias. Fases cíclicas de autorregulación de Zimmerman: previsión, control del desempeño y autorreflexión. Programa de empoderamiento de la autorregulación en alumnos de Middle School: cultivar automotivación y enseñar estrategias de tareas académicas autorreguladas. Fases cíclicas de autorregulación de Zimmerman: previsión, control del desempeño y autorreflexión.</p>
<p>Cuenca, R., Carrillo, S., de los Ríos, C., Reátegui, L. y Ortiz, G. (2017). <i>La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú</i>. Instituto de Estudios Peruanos.</p>	<p>Libro</p>	<p>Educación secundaria en el Perú: deserción escolar.</p>	<p>Educación secundaria en el Perú: cobertura y calidad y la equidad educativa. Oportunidades que brinda el sistema educativo peruano a los estudiantes. Deserción escolar en secundaria: la tasa de deserción secundaria siempre se ha caracterizado por ser significativamente mayor. 2002 12%, y en el</p>

			2015, se redujo en un 35%, hasta alcanzar el 7,8% de los alumnos entre 12 y 16 años.
Ducoing, P. (2019). <i>La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria</i> . Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.	Libro	Educación secundaria: necesidades y deserción escolar	Adolescencia: "La construcción de la identidad en la adolescencia es la temática que ocupa un siguiente apartado en el texto, cuestión que resulta central en esta fase del desarrollo, ya que el joven busca ser diferente y distanciarse de su familia para ser independiente" (p. 51). Educación secundaria: "La entrada al ciclo básico de la educación media representa una gran hecatombe para los alumnos al tener que enfrentar un mundo" (p.25).
Elliot, A., Dweck, C.& Yeager, D. (2017). <i>Handbook of competence and motivation. Theory and application</i> . The Guilford Press.	Libro	Adolescencia Ambiente escolar	Adolescencia: etapa de vulnerabilidad y riesgo. Edad de separación entre los lazos paternos que genera necesidad de autonomía y control. Oportunidades de un contexto donde aprendan a regular su autonomía y libertad. Ambiente que favorezca el reconocimiento social, así como relaciones sociales. Desde la TDA: necesidad de responder a la necesidad básica de autonomía, competencia y relaciones.
Fernández de Castro, J., Ramírez, L. y Rojas, L. (2021). Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en educación secundaria y media superior ante la contingencia de la covid-19. <i>Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo</i> , (31)	Artículo	Autorregulación: conceptos y procesos. Educación secundaria	Definición de autorregulación y línea de tiempo de investigadores. Educación secundaria
Fraile, J., Gil, M., Zamorano, D. & Sánchez, I. (2020). Self-regulated learning and formative assessment process on group work. <i>RELIEVE</i> , 26(1), art. M5.	Artículo	Evaluación formativa: estrategias.	La evaluación formativa: proceso de acompañamiento porque brinda información a docentes y estudiantes sobre su progreso y luego brindar retroalimentación que facilite los ajustes y revisiones necesarias tanto para el estudiante en su tarea como para el docente en su acción docente. La implementación de la evaluación formativa se basa en proporcionar criterios de evaluación claros y concretos a los estudiantes; facilitar la retroalimentación; y permitir que los estudiantes revisen y mejoren su

			trabajo al darles la oportunidad de autorregular su aprendizaje (Andrade & Brookhart, 2016). Trabajo en grupo: corregulación del aprendizaje entre sus miembros. Este proceso se refiere a la colaboración, orientación y apoyo de los componentes entre sí (Häkkinen et al., 2017).
Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What do teachers need to know and do?. <i>The Phi Delta Kappan</i> , 89 (2), 140-145.	Artículo	Evaluación formativa: estrategias.	Estrategias para obtener evidencia (espontánea, planificada e incluida en el currículo). Elementos de la evaluación formativa: identificar la brecha, feedback involucramiento de alumnos, progresiones de aprendizajes, conocimientos que requieren los docentes: conocimientos del curso, de evaluación, de pedagogía. Habilidades que los profesores requieren: crear condiciones en el aula, enseñar a los alumnos a evaluarse a sí mismo y en pares, interpretar evidencia, coincidir la instrucción con el gap.
Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , 17(54), 849-875.	Artículo	Evaluación formativa: concepto, evolución del término.  Concepto ampliado: regulación.	Noción de "evaluación formativa" desde los aportes de la literatura anglosajona y francesa. En la literatura anglosajona se divide su estudio en 4 etapas: Scriven (acuña el término formativo y sumativo, Bloom (proceso de mejora no solo para alumnos sino para profesores), Sadler (tres preguntas donde está el alumno, qué le falta y cómo cerrar brechas (y los nuevos enfoques que incorporan el aspecto afectivo como Stiggins-Black-William). En la literatura francófona el aporte de la noción de regulación y metacognición con los aportes de Piaget y Vigotsky (socio-constructivista).
Moreno, T. (2016). <i>Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula</i> . Universidad Autónoma Metropolitana.	Libro	Evaluación y motivación.  Evaluación y calificación.	Evaluación que fomente la motivación. Evaluación vs calificación. Evaluación formativa promueve motivación desde los postulados de Stiggins.
Mottier, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos. En R. Anijovich (Comp.), <i>La evaluación significativa</i> (pp. 43-67). Paidós.	Libro	Evaluación formativa: concepto ampliado – regulación.	Concepto ampliado de la evaluación formativa desde la literatura francófona. Conceptos de regulación: retroalimentación y regulación vs retroalimentación y corrección. Regulación como concepto originario de la evaluación formativa.

<p>Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). <i>¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes</i>. Grupo Magro Editores.</p>	<p>Libro</p>	<p>Evaluación formativa: concepto y elementos claves.</p> <p>Evaluación formativa y motivación.</p>	<p>La evaluación en América Latina: Perú. La evaluación formativa: definición ( 147). Diferencia entre sumativa y formativa: dos lógicas diferentes. Valoración, orientación, retroalimentación y devolución (Wiggins). Retroalimentación y autoevaluaciones Función de la Evaluación Formativa : hacer visible las brechas. Agentes y roles: estrategias (William): entre pares , autoevaluación. Calificación y motivación extrínseca vs motivación intrínseca</p>
<p>Reátegui, L. (2022). <i>Pandemia y deserción escolar en la educación básica regular: factores asociados y posibles efectos, 2017-2021</i>. Instituto Nacional de Estadística</p>	<p>Libro</p>	<p>Educación Secundaria y deserción escolar en pandemia y post pandemia</p>	<p>Deserción escolar: "muchos estudios sobre deserción previos a la emergencia sanitaria ya argumentaban la importancia del trabajo infantil y juvenil en la economía de las familias" (13). Deserción en Secundaria: "La diferencia entre el caso de los niveles inicial y primaria, frente al secundario en relación a la deserción llama la atención. Una posible interpretación de esta diferencia en las tasas de deserción es que los estudiantes de secundaria se encuentran más familiarizados con los dispositivos electrónicos y el mundo digital, por lo que la educación a distancia y/o virtual no supuso un cambio tan brusco en sus dinámicas sociales. Es más probable que, antes del inicio de la pandemia, los adolescentes tuvieran acceso a celulares y usaran con mayor frecuencia el internet. En contraparte, en el caso de los estudiantes de nivel primario su vínculo con los medios electrónicos y digitales es más limitado, incluso en términos de posesión de algún aparato de ese tipo. (p. 41)</p>
<p>Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B. y Estévez, I. (2020). Motivación intrínseca y utilidad percibida como predictores del compromiso del estudiante con los deberes escolares. <i>Revista de Psicodidáctica</i>, 25(2), 93-99.</p>	<p>Artículo</p>	<p>Motivación intrínseca y rendimiento escolar.</p> <p>Educación secundaria</p>	<p>Analizar el potencial de la motivación intrínseca: compromiso con tareas, en términos de tiempo, uso del tiempo y cantidad de deberes que realizan. Motivación: alumnos muy motivados pierden menos tiempo en hacer la tarea. Estudios destacan la motivación intrínseca y percepción de utilidad de la tarea. En Secundaria: los que reconocen mejor el sentido de la tarea muestran mayor motivación intrínseca para hacerla. Los resultados indican que la motivación intrínseca es la variable más significativa para explicar la calidad del uso del tiempo.</p>

<p>Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. Act.Psi 32(125), 95 - 112.</p>	<p>Artículo</p>	<p>Motivación intrínseca y rendimiento escolar.</p> <p>Adolescencia</p>	<p>Relación entre la motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico.</p> <p>Resultados demostraron relaciones más fuertes entre la motivación intrínseca y la inteligencia emocional que la motivación extrínseca y desmotivación.</p> <p>Adolescencia: fase clave en la vida, previo a la edad adulta. Se producen los mayores cambios físicos y psicológicos que configuran la personalidad adulta.</p> <p>En Educación Secundaria: mayores exigencias y demandas académicas. Si no cuentan con habilidades, estrategias, competencias para asumir con éxito estos desafíos, pueden experimentar actitudes de desinterés, agotamiento físico y psíquico, abandono escolar.</p> <p>Teoría de la Autodeterminación: motivación como un continuo que implica diferentes grados de autodeterminación de la conducta.</p>
--	-----------------	---	--

